



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**QUESTÕES DOCENTES ACERCA DO AUTISMO: POSSIBILIDADES DE  
INTERLOCUÇÃO**

**IULY ANNA MAGALHÃES GOMES MONTEIRO**

**Brasília – DF,**  
**2013.**

**IULY ANNA MAGALHÃES GOMES MONTEIRO**

**QUESTÕES DOCENTES ACERCA DO AUTISMO: POSSIBILIDADES DE  
INTERLOCUÇÃO**

Monografia apresentada à comissão examinadora da  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília –  
FE/UnB – como requisito parcial para a obtenção do grau  
de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

**BRASÍLIA – DF,  
2013**

**MONTEIRO**, Iuly Anna Magalhães Gomes. *Questões Acerca do Autismo: Possibilidades de Interlocução*. Brasília-DF, Dezembro de 2013. 72 páginas. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.

FE/UnB

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

IULY ANNA MAGALHÃES GOMES MONTEIRO

### **QUESTÕES DOCENTES ACERCA DO AUTISMO: POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO**

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB – como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

#### **Banca examinadora:**

---

Professora. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Orientadora  
Universidade de Brasília

---

Professora Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias – Examinadora  
Universidade de Brasília

---

Professora. Dra. Viviane Neves Legnani - Examinadora  
Universidade de Brasília

---

Professor. Dr. José Luiz Villar Mella – Suplente  
Universidade de Brasília

**Brasília, dezembro de 2013.**

Dedico esta monografia ao meu marido e melhor amigo, pois sempre que eu pensava em desistir dava-me forças para continuar.

Aos profissionais das áreas educacionais e clínicas, para que possam reconhecer o seu papel fundamental frente ao desenvolvimento das pessoas com autismo.

E às pessoas com autismo, porque desejo que sejam compreendidas e reconhecidas como sujeito dentro da sociedade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, e por me tornar capaz e me dar forças para cada dia fazer valer a vida que Ele me deu.

Agradeço a minha família por sempre acreditar em mim. Por me apoiar desde sempre e confiar no meu potencial. Agradeço às minhas mães (Simone, Francisca, Alda e Guiomar) pelo seu amor e dedicação.

Agradeço ao meu marido Vicente, pessoa com quem amo compartilhar a vida. Com você tenho sentido o real motivo de se viver e ver a beleza da vida de forma mais genuína. Obrigado pelo carinho, paciência e por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre.

Agradeço a minha orientadora Fátima Lucília Vidal Rodrigues por ter me recebido, desde o primeiro semestre que eu entrei na Faculdade de Educação, de maneira tão especial. Obrigada pelo exemplo e amor. Pode ter certeza que você influenciou em grande parte na minha carreira como educadora. Precisamos de mais educadores como você, que amam e acreditam na educação.

Agradeço também aos professores da graduação, especialmente: Paula Cobucci, Viviane Legnani, Miliane Benício, Maria Lúcia Fernandes, Catia Piccolo, Silvia Ester Orrú, José Villar, Samia Abreu, Simone Lisniewski, Girlene Ribeiro, que me fizeram ver um novo olhar para educação e não me deixaram desacreditar nesse olhar, capaz de superar diversos obstáculos.

Agradeço aos professores e professoras que fizeram parte da minha pesquisa, por serem tão pacientes e estarem dispostos a participar de algo que, para mim, é de suma importância.

Agradeço as crianças com autismo que conheci durante o período de estágio e pesquisa. Eu não sou a mesma desde que os conheci, além de ter aprendido muito com elas pude perceber que todos nós merecemos ter a chance de nos constituirmos como sujeito. Mas para isso precisamos de educadores que potencializem o desenvolvimento destes.

Agradeço a todos que contribuíram para a minha formação, direta ou indiretamente, propondo-me questionamentos, ensinamentos e a oportunidade de me tornar quem eu sou hoje.

Por fim, e não menos importante, agradeço à Universidade de Brasília pelas maravilhosas experiências. Por me proporcionar oportunidades em ensino, pesquisa e extensão, favorecendo uma formação abrangente, necessária à profissão de educador.

*“... devemos esse ensinamento aos autistas – de que fora da linguagem somos apenas nada.”*

Alfredo Jerusalinsky.

*“Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?”*

Fernando Pessoa.

## **RESUMO**

O autismo representa um dos temas atuais mais discutidos e que suscita diversas perguntas sem respostas prontas. Dentro da escola, muitos professores desconhecem como se trabalha com crianças com autismo. Pessoas com autismo encontram dificuldades de se comunicar com os outros, estabelecer relacionamentos ou até mesmo enfrentar situações diferentes de sua rotina com facilidade. Considerando várias indagações e leituras, este trabalho foi se constituindo a partir da seguinte problemática: “Quais são as questões que os professores de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, convivendo com crianças com autismo, gostariam de ver respondidas?”. Diretamente relacionado com a questão-problema, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar quais são as questões construídas por professores de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental acerca do autismo. Também foram propostas algumas questões norteadoras buscando direcionar o desenvolvimento da pesquisa e a busca por novas leituras e escritas provocadas desde as questões docentes até as possibilidades encontradas de interlocuções teóricas. Objetivou-se especificamente pesquisar o que é autismo; investigar as diferentes abordagens acerca do autismo; compreender, à luz da psicanálise o que é autismo; investigar os benefícios trazidos pela escola e seu acompanhamento pedagógico para uma pessoa com autismo. Este estudo pretendeu construir um texto que dialogasse com as questões pesquisadas e apresentasse, entre várias possibilidades teóricas, um conceito de autismo, abrangendo as dúvidas pertinentes do corpo docente de duas escolas – a escola A e a escola B. Procurou-se buscar também, por meio de entrevista feita junto aos professores dessas escolas, perceber a importância dessas crianças estarem inseridas em um contexto escolar, conviverem com outras crianças com realidades e posições na linguagem diferenciadas, para que assim, aos poucos, possam se socializar melhor, construindo um conceito de outro.

**Palavras-chave:** autismo, escola, questões docentes.



## **ABSTRACT**

Autism is one of the current most discussed issues and it raises several not answered questions. Inside school, many teachers are unaware of how to work with autistic children. Autism people have difficulties to communicate with others, to build relationships or even to face different simple situations in their routine. Considering several questions and readings, this work was constituted from the following problem: "Which are the issues that teachers of early childhood education and early years of elementary school, while interacting with autistic children, would like to see answered?" Directly related to the problem-question, the overall goal of this work is to investigate what the issues are constructed by teachers of early childhood education and early years of elementary school about autism. Some guiding questions have also been proposed aiming to direct research development and the search for new readings and writings provoked by questions from the teachers to the possibilities found from theoretical dialogues. It was specifically aimed to research what is autism; to investigate different approaches to autism; to understand, by the light of psychoanalysis, what is autism; to investigate the benefits from school and its pedagogical assistance to a person with autism. This study intended to construct a text that would dialogue with the researched issues and presented one of several theoretical possibilities of autism concept, covering the relevant questions of the faculty at two schools - the School A and School B. We also tried to get, through interview with teachers in these schools, to realize the importance of inserting these children in a school context, to socialize with other children with different realities and language positions, so that, gradually, it may better socialize, building a concept from the other.

**Keywords:** autism, school, teachers' questions.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>6</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I.....</b>	<b>13</b>
<b>MEMORIAL EDUCATIVO E PERSPECTIVAS FUTURAS .....</b>	<b>14</b>
<b>PARTE II.....</b>	<b>20</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>1. AUTISMO: DIFERENTES ABORDAGENS E O TRABALHO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>23</b>
1.1 DIREITOS DE UMA PESSOA COM AUTISMO .....	23
1.2 DIFERENTES ABORDAGENS ACERCA DO AUTISMO.....	24
1.3 O AUTISMO VISTO A PARTIR DA PSICANÁLISE.....	28
1.4 A ESCOLA E O FAZER PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM AUTISMO .....	31
1.4.1 ASPECTOS DA LINGUAGEM NO AUTISMO .....	33
1.4.2 A FALA DO OUTRO COM AUTISMO.....	35
1.4.3 O PROCESSO DE ESCRITA NO AUTISMO.....	37
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>39</b>
2.1 Escola A .....	40
2.2 Escola B .....	41
2.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	42
2.3.1 ETIOLOGIA DO AUTISMO .....	43
2.3.2 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO OUTRO COM AUTISMO .....	44
2.3.3 QUESTÕES ORGÂNICAS SOBRE O AUTISMO .....	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICE 2.....</b>	<b>57</b>
<b>APÊNDICE 3.....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE 4.....</b>	<b>59</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>68</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>69</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão do curso de Pedagogia é composto por duas partes: memorial educativo e perspectivas profissionais e monografia. No memorial apresento minha trajetória acadêmica e meus interesses futuros, depois de concluir a graduação. Na monografia apresento algumas questões dos professores e o quanto elas nortearam a construção deste trabalho.

Neste estudo pretendo investigar quais são as questões construídas por professores de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental acerca do autismo. Pessoas com autismo encontram dificuldades em se comunicar com os outros, estabelecer interações com o outro, assim como enfrentar, com facilidade, situações diferentes de sua rotina.

O convívio e a responsabilidade de acompanhar o processo de aprendizagem de crianças com autismo deixam os professores, com frequência, inseguros. Ao abrir as portas para a inclusão, a escola precisa capacitar seus professores para que tal acontecimento de fato ocorra. Os professores devem ter o conhecimento das limitações e capacidades de cada criança, caso contrário, a inclusão será somente física. Isso nos fez tentar mapear quais são suas maiores dúvidas acerca do autismo, trazendo-lhes possibilidades de interlocução.

Este estudo pretende contribuir para uma melhor compreensão do autismo infantil, partindo das dúvidas do corpo docente de duas escolas – a escola A (pública de Ensino Fundamental) e a escola B (particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental).

A seguir passos esperançosos, testemunhos de um saber fazer com esse outro com autismo.

## **PARTE I**

## MEMORIAL EDUCATIVO E PERSPECTIVAS FUTURAS

"A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,  
mas pensar o que ninguém pensou sobre aquilo que todo mundo vê"  
Arthur Schopenhauer

Nasci no dia 4 de julho de 1990, em Fortaleza – Ceará. Fui muito desejada e esperada por todos, apesar de minha mãe, Simone, e meu pai, Neto, não terem planejado a gravidez. Minha família materna é de origem humilde, vindos do interior do Ceará, Crateús. Minha família paterna já era um pouco mais abastada de recursos. Meu avô tinha muitas terras e sua família era pioneira em uma das maiores cidades do Ceará, Ipu.

Sempre fui muito falante e espontânea, desde pequena gostava de participar de apresentações de dança e teatro. A dança esteve sempre em minha vida. Aos 4 anos eu já participava de uma grupo de quadrilha que disputava em festas juninas na cidade de Fortaleza. Chamava-se “Arraiá Cumpade Botelho”, lembro-me de que minha mãe sempre me acompanhava nestas apresentações.

Dos quatro aos sete/oito anos de idade participei deste grupo de dança. Ganhei, em muitos festivais, premiações de “Melhor princesa”, personagem na qual eu fazia parte na dança. Foi um momento muito marcante e, a partir de então, a dança sempre esteve comigo.

O teatro estava presente em apresentações escolares. Ingressei na Educação Infantil aos 4 anos e já participava de peças infantis que a escola organizava. Aos 5 anos já lia as primeiras palavras e a cada dia tinha mais vontade de estar na escola para aprender algo novo.

Gostava da escola, não só pelo fato de lá ser um lugar incrível no qual eu me sentia à vontade, mas também porque minha avó materna, Francisca, trabalhava na cantina e eu me lembro do tanto que eu me orgulhava disso. Achava-a incrível porque todos a conheciam e gostavam dela.

A minha alfabetizadora era uma pessoa muito boa. Lembro-me do quanto era doce e paciente. Nunca senti nenhuma pressão por parte dela para realizar as tarefas diárias. Ela nos deixava livres para realizarmos nossas atividades, ao mesmo tempo em que nos cobrava o que era preciso. Tenho amigos da Alfabetização com quem tenho contato até os dias de hoje.

Aos sair alfabetizada da Educação Infantil fui para minha 1ª série e passei bons momentos lá. Da época guardo lembrança viva e carinhosa da professora e amigos da turma. Comecei a partir desta época, por volta de 1997, a me apaixonar pelos esportes.

Continuei praticando handebol e, ao ingressar na 5ª série (6 ano), entrei para a seleção da escola. Este acontecimento foi um marco importante na minha vida. Gosto muito de esportes, e desse particularmente, por me trazer à baila momentos tão bons. De vitórias e de perdas, os quais me fizeram ter uma aprendizagem significativa, sem eu ao menos perceber.

Depois, quando cheguei à adolescência, participei de um grupo profissional de teatro do qual fiz parte durante três anos. Participamos de vários festivais, mas o foco mesmo era atender crianças carentes, pois fazíamos apresentações e, na maioria das vezes, não cobrávamos nada. Quando cobrávamos era um quilo de alimento não perecível que era doado para alguma instituição de caridade.

O grupo de teatro que eu participava se localizava em uma antiga cadeia pública, na qual muitos presos sofreram à época da ditadura sofreram. Hoje esta antiga cadeia, que se transformou em um centro de cultura e turismo, chama-se Fundação de Cultura Esporte e Turismo (FUNCET). Ainda hoje é possível ver algumas cadeias neste local, pois foram preservadas para visitação de turistas.

Na 8ª série (9º ano) tive que sair da seleção de handebol da escola, pois já iria para o Ensino Médio e (nossa como o tempo passou rápido!) já tinha que começar a me preparar para o vestibular. No 1º ano do Ensino Médio já tinha em mente qual curso queria fazer, apesar da escola querer que eu tentasse Medicina, sempre tive interesse pela mente humana – queria Psicologia.

Mantive sempre esse desejo de conhecer melhor o ser humano. Por isso o desejo do curso. Sempre tive uma visão diferente da pessoa como um todo. Lembro-me de professores que, em muitas vezes, não viam os alunos como seres únicos. À época eu não tinha um olhar crítico como tenho hoje, mas eles reprimiam os alunos quando se comportavam mal ou até mesmo quando não faziam nada na sala de aula.

Alguns agiam de tal maneira pelo simples fato de mostrar quem era que mandava naquele espaço. Isso me causava muito incômodo. E foi este sentimento que me moveu a buscar fazer mais.

Envolvei-me com trabalhos voluntários, motivados não só pelo desconforto causado por professores que tratavam os estudantes como “diferentes”, mas também por ver outras pessoas tratarem o outro de uma forma preconceituosa.

Comecei esse trabalho com os meus primos, que participavam de grupos de jovens que ajudavam menores carentes. Íamos para favelas promover uma educação

evangelizadora para aquelas crianças que se encontravam em riscos de marginalização devido à situação de sua família.

Oferecíamos catequese para as crianças em troca de entrarmos na favela sem nenhum transtorno por parte dos traficantes. Muitos eram seus filhos. Cada jovem responsável por catequizar as crianças tornava-se “padrinho” de uma delas e no fim do ano doava cestas básicas para ela e para a sua família.

Promovíamos um evento chamado “Natal Branco”, que existe até hoje em Fortaleza, em que buscávamos as crianças nas favelas em um ônibus fretado e oferecíamos um dia muito diferente para elas. Utilizávamos uma escola que fazia parte do projeto e as levávamos para lá.

Explorávamos cada espaço da escola com brinquedos infláveis, palhaços, teatros, danças, músicas. Isto envolvia o dia todo. Depois levávamos de volta para as suas casas com um presente que cada “padrinho” tinha dado para o seu “afilhado”.

Depois dessas experiências com crianças passei uma temporada com idosos que viviam em um abrigo, chamado “Lar Torres de Melo”. Levava sempre alguns cadernos, lápis e outras coisas que os distraíssem. Sem me dar conta que a educação estava mais dentro de mim do que eu poderia imaginar.

Ao concluir o Ensino Médio prestei vestibular para a UFC (Universidade Federal do Ceará) para Psicologia e não consegui passar. Neste mesmo período passei por etapas difíceis em minha vida, a doença da minha avó paterna, Marlene, que me deixou bastante desestruturada. Em menos de um ano ela veio a falecer.

Para conseguir superar esta perda fiz uma viagem para Brasília para ver os meus parentes aqui. Foi quando conheci o meu marido. Namoramos, noivamos e casamos em menos de um ano e, devido a isto, decidi adiar a minha segunda tentativa de vestibular, vindo morar em Brasília.

Após o casamento fiz o vestibular para estudar Pedagogia em uma faculdade particular de Brasília e me surpreendi com o curso. Pois tudo que me interessava estava reunido em um só lugar. Alguns professores mostravam muito interesse em ajudar os alunos com aulas diferenciadas, mas tinha algo que me incomodava bastante, a educação inclusiva era pouco comentada nas aulas.

O que pude perceber era que os professores não tinham interesse em trabalhar essa área, pois estavam muito atarefados com a sua área específica. A única matéria que tive, em três semestres nesta faculdade, foi LIBRAS. Mas, eu sentia que faltava algo mais.



Foi aí que meu marido viu que eu tinha chance de fazer um vestibular por meio de transferência facultativa na Universidade de Brasília. Apesar de estar um pouco desacreditada sobre o meu potencial de passar em um vestibular segui em frente e fiz. Após três semestres na faculdade particular passei e a UnB aproveitou todas as matérias que eu havia feito na faculdade anterior.

Ao chegar à Faculdade de Educação procurei fazer uma matéria que falasse sobre inclusão, educação para as pessoas com necessidades específicas e temáticas afins, pois era uma área que eu pouco conhecia e que me interessava muito.

Foi quando eu conheci a Professora Fátima Rodrigues, toda a sua experiência com o autismo e também toda sua complexidade. E, nessa busca em ampliar os conhecimentos sobre essa área, comecei a fazer um curso de extensão com ela, intitulado “Singularidade na Escrita de Sujeitos em Estruturação Psicótica ou Autística”, para ampliar essa pouca visão que eu tinha a respeito do autismo.

Fiz também matérias que me fizeram crescer, tanto pessoalmente como profissionalmente, e ampliar minha visão a respeito do papel do educador e de suas responsabilidades em relação às crianças.

Uma delas foi Processo de Alfabetização, que me trouxe a ideia de que alfabetização é um processo que acontece de formas diferentes em cada indivíduo dependendo da forma com que é estimulado pelo meio em que a criança está envolvida, seja a escola, a casa e outros ambientes em que ela se encontra. Ajudou-me também a perceber a criança como um ser único dotada de capacidades advindas de sua bagagem histórica.

Em Educação Matemática pude aprender muito de como se trabalhar com crianças em diversas situações de aprendizagem. Mas não só com crianças, também com Educação de Jovens e Adultos (EJA). A professora que ministrou essa disciplina teve um papel muito importante, pois a partir daí pude perceber que era possível ensinar matemática de forma agradável para pessoas de todas as idades, inclusive crianças com deficiências.

O Ensino de História, por sua vez, foi fundamental para que eu pudesse perceber a importância da relação entre ensino e aprendizagem. As reflexões que vêm sendo colocadas em evidência ressaltaram discussões que vieram fornecer novas bases e um novo suporte para a elaboração de grande parte dos atuais currículos, entre os quais foram servindo como base para um novo ensino de história dentro de sala de aula, em uma perspectiva mais crítica.

Os projetos que a Faculdade de Educação oferece tem muita intencionalidade. Trazem para os alunos a ideia de que a Pedagogia tem um vasto campo de possibilidades. Diversas áreas em que se é possível trabalhar fazendo com que o estudante tenha mais ânimo e mais conhecimento de seu próprio curso.

É possível também, por meio desses projetos, escolher uma especialidade a seguir. Sejam elas Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação para Pessoas com Necessidades Específicas, entre outros. A partir daí fiz algumas escolhas que me levaram para onde atualmente me encontro.

Comecei escolhendo o projeto “Práticas Pedagógicas Inovadoras” em que, à luz de vários teóricos que acreditam na educação vista com outro olhar, pude observar que a educação pode trazer autonomia e liberdade para os estudantes. Traz também possibilidades dentro de uma perspectiva diferente de se ensinar e de aprender. Conheci escolas que trabalham com essa visão em que todos trabalham com todos. Nenhum aluno é aluno de um professor só, nem um professor é professor só de alguns alunos.

Neste mesmo período em que fazia esse projeto foi que fiz o curso de extensão “Singularidades no Processo de Escrita de Sujeitos em Estruturação Psicótica ou Autística”, citado anteriormente, com a minha orientadora sobre autismo. Com essa experiência tive a oportunidade então de conhecer profissionais da área que trabalhavam com crianças com autismo em sala de aula, em clínicas e até mesmo aqueles que faziam atendimento domiciliar às famílias e a essas crianças.

Ao prosseguir na faculdade já sabia o que queria e dentro dessa perspectiva comecei a fazer o estágio obrigatório em uma escola pública que trabalhava com crianças com autismo.

Passei um ano nesta escola, que foi o meu projeto 4, e tive um aprendizado significativo. Pude unir o conhecimento que estava construindo com as possibilidades que estavam aparecendo. Uma verdadeira práxis educacional.

A partir dessa trajetória acadêmica fui construindo e recortando minha questão de pesquisa que apareceu da seguinte maneira “Quais são as questões que os professores de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, convivendo com crianças com autismo, gostariam de ver respondidas?”

A partir desse trabalho final de conclusão de curso minhas perspectivas futuras seguem na direção da carreira acadêmica na área de educação para pessoas com necessidades educacionais específicas. Conhecer melhor outras áreas, além do autismo, que precisam de muitas contribuições. Mas ainda estou definindo mais especificamente.

Tenho muitos sonhos e vontades, mas boa parte deles está no interesse em desenvolver meu conhecimento em trabalhos no campo da educação.

Seguindo meu percurso, desejo atuar profissionalmente como docente e pesquisadora na área de educação, preferencialmente no que se refere à educação inclusiva. Não consigo imaginar a minha vida sem a educação estar envolvida. Sou apaixonada por essa área e acredito que ela tem potencial para mudar este país.

Quando entrei para a Pedagogia tinha outras ideias em mente e um foco maior em me tornar Psicóloga. Então eu pretendia sair o mais rápido possível. Sem me dar conta, deparei-me com uma vida inteira que tinha envolvida com a educação. Comentava com algumas amigas o quanto a Pedagogia vinha me ajudando a conhecer melhor as crianças e, futuramente, que ela iria me ajudar como mãe.

Hoje percebo a tamanha transformação que a pedagogia me proporcionou, muito além de todo aprendizado teórico e prático que tive na Universidade, a pedagogia me ensinou a ser mais humana, a tomar muito mais ferozmente as causas pelas quais se escolhe lutar.

Gosto sempre de lembrar uma famosa frase, de Eleanor Roosevelt, “O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza de seus sonhos.” Mas não basta sonhar, é preciso correr atrás para que isso se torne possível.

## **PARTE II**

## INTRODUÇÃO

*“Eu construí uma ponte  
Além de nenhum lugar, através do nada  
E queria que existisse algo no outro lado.  
Eu construí uma ponte  
Além da neblina, através da escuridão  
E desejei que estivesse luz no outro lado.  
Eu construí uma ponte  
E a atravessei, mas não havia ninguém  
Para me encontrar do outro lado.”  
SINCLAIR, 2000*

O autismo é uma das temáticas mais discutidas na educação e produz inúmeras questões em todos os campos implicados, em especial aos professores de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental –sujeitos desta pesquisa – que fizeram perguntas acerca do autismo, norteando a monografia.

Ao construir qualquer tipo de trabalho sobre as crianças, um dos aspectos mais difíceis a observar é o fato de que todas elas são diferentes. Com ou sem a presença de um transtorno do desenvolvimento há diversas diferenças individuais entre as formas de estar no mundo e na linguagem, assim como o desenvolvimento e aprendizagem que caracterizam cada criança.

De acordo com dados teóricos e dialogando com alguns estudos realizados pelo autor e psicanalista Alfredo Jerusalinsky, em seu livro *“Psicanálise do Autismo”* foi possível perceber que a psicanálise fez de cada sujeito um pesquisador de si mesmo e do discurso social. “Pode-se dizer que a psicanálise oferece ao sujeito o maior espaço de questionamento e liberdade a que ele pode aspirar diante de seu grande Outro.” (JERUSALINSKY, 2012, p. 122)

Ao nascer uma criança nasce também a necessidade de cuidados prolongados para a sua sobrevivência. Como afirma Jerusalinsky (2012, p.11), “tais cuidados tampouco bastam, já que a mera satisfação no nível do real não produz o corte que colocará a criança em relação com o campo da palavra”. A constituição psíquica do outro na infância é responsabilidade de todos que se tomam da função de cuidado e aprendizagem. Mas sabemos quem é esse outro e como fazer o melhor que podemos nesse processo?

O acesso à escola para uma criança configura uma etapa especial de sua vida, na qual será realizada uma das primeiras experiências de afastamento familiar na infância. Experiência que incorpora de forma marcada sua inclusão no campo social. Ou seja, há

um "corte" com os laços parentais, com a referência que é constituinte da sua subjetividade, para a criança.

Com base nesta experiência, surge o questionamento: “Quais são as questões que os professores de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, convivendo com crianças com autismo, gostariam de ver respondidas?”

Diretamente relacionado com a questão-problema, o objetivo geral desta pesquisa é investigar quais são as questões construídas por professores de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental acerca do autismo. Também foram propostas algumas questões norteadoras, buscando direcionar o desenvolvimento da pesquisa. Objetivou-se especificamente pesquisar o que é autismo; investigar as diferentes abordagens acerca do autismo; compreender, à luz da psicanálise o que é autismo; investigar os benefícios trazidos pela escola e seu acompanhamento pedagógico para uma pessoa com autismo.

O que motivou a pesquisa foi o desejo de entender e compreender melhor o autismo, um discurso recorrente entre os educadores, quando se deparam com o fato de ter uma criança com autismo em sala de aula e não sabem quando e nem como agir, por isso a necessidade de pesquisar quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes na tentativa de inclusão dos alunos com autismo e como isso favorece o desenvolvimento global da criança, mostrando a necessidade de inclusão.

O trabalho monográfico que a seguir será apresentado pretende construir uma melhor compreensão do autismo infantil, abrangendo as dúvidas pertinentes do corpo docente de duas escolas – a escola A (pública de Ensino Fundamental) e a escola B (particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Procurou-se buscar, por meio de entrevista feita com os professores dessas escolas, perceber a importância e singularidade de suas questões e transformá-las em proposições de investigação para esta pesquisadora e para os professores envolvidos na pesquisa. Na devolução da pesquisa espera-se apontar algumas respostas teóricas que contribuam para formação dos docentes.

## **1. AUTISMO: DIFERENTES ABORDAGENS E O TRABALHO PEDAGÓGICO**

*“Não me pergunte quem sou e não me diga para ser o mesmo.”*  
Michel Foucault.

### **1.1 DIREITOS DE UMA PESSOA COM AUTISMO**

De acordo com a Constituição Federal de 1988 é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Art. 227 – Constituição de 1988)

No que se refere à área da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se apresenta de maneira decisiva para a maneira como devem ser vistas as questões da criança e do adolescente. Decretado no ano de 1990 o Estatuto é modelo no movimento de promoção e cuidados dos direitos de crianças e adolescentes no país. (BRASIL, 2013)

Crianças e adolescentes adquirem visibilidade no Brasil após o período de redemocratização que o país enfrentou por intermédio do Estatuto. Passam a ser tratados como seres de direitos cujo amparo integral deve ser adotado como prioridade absoluta. A consideração do elo familiar e comunitário, ter a possibilidade de uma educação de qualidade, o amparo para com adolescentes que cometem infrações e o impulso ao crescimento cultural e cognitivo se tornam prioridade na esperança de precaução à violência e orientação de atitudes que lhes assegurem direitos e possibilidades para a infância e a adolescência. (BRASIL, 2013)

Semelhante a isso acontece na vida de diversas pessoas com transtorno do espectro autista. O documento “Linha de Cuidado para a Atenção Integral às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias no Sistema Único de Saúde (SUS)” afirma que:

Se como agentes públicos, imbricados de responsabilidades com o fazer profissional, é importante compreender o contexto e a complexidade que envolve as vivências do público dos serviços onde se atua, é imprescindível também esforço para desconstruir concepções advindas do imaginário social que marginaliza e estigmatiza pessoas com Transtorno do Espectro do Transtorno do Espectro do Autismo. (BRASIL, 2013, p. 9)

A consideração de que o autismo seja a consequência de uma falha no estabelecimento da relação com o Outro abre ainda uma terceira via de reflexão que ultrapassa a dicotomia orgânico/psíquico. Trata-se de considerar a dimensão de cultura e o valor de certa determinação discursiva em circulação no mundo contemporâneo incidindo sobre o autismo. (CASA CIVIL, 2012)

Com isso fez-se necessário criar uma lei pensando no benefício da pessoa com autismo. O art. 1º da Lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. (CASA CIVIL, 2012)

A Lei 12764/12, a chamada LEI BERENICE PIANA, tem essa denominação pois a Berenice Piana é mãe de um garoto com autismo e lutou bravamente, enfrentando diversas barreiras para que a lei fosse aprovada. (CASA CIVIL, 2012)

A nova Lei, que é política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, foi sancionada pela presidente Dilma, no dia 27 de dezembro de 2012 e já se encontra em vigor desde a data de sua publicação.

Para que esta lei torne-se efetiva é necessário que a pessoa com autismo seja caracterizada na forma dos seguintes incisos: I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns. A lei trouxe muitos benefícios para a pessoa com autismo. (CASA CIVIL, 2012)

## **1.2 DIFERENTES ABORDAGENS ACERCA DO AUTISMO**

A psiquiatria teve início no fim do século XVIII e início do XIX, a partir daí reconhecer que uma pessoa era “idiota” abrangia toda a área da psicopatologia de



crianças e adolescentes. Essa palavra “idiota” merece uma devida atenção, pois a partir dela vieram outros termos que são conhecidos como psicoses infantis, esquizofrenia infantil e transtorno do espectro autista. (BERCHERIE, 2001)

De 1906 a 1908, o italiano De Sanctis descreveu as primeiras psicoses de cunho exclusivamente infantis, que incluía a dementia precocíssima. Em 1908, o austríaco Heller denominou as psicoses como dementia infantilis. Mas ambos baseavam-se na dementia *praecox*, do alemão Emil Kraepelin (BRASIL, 2013).

Baseado na esquizofrenia caracterizada em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1933 um médico do New York State Psychiatric Institute and Hospital Howard Potter mostrou e sistematizou seis casos. Nesses casos os sintomas apareceram antes da adolescência e acrescentavam modificações no comportamento, desarmonia nos sentimentos e falta de interação com o meio. Caracterizou, então, como um quadro de esquizofrenia infantil. (BRASIL, 2013)

No início da década de 1940, mais precisamente em 1943 e 1944, Kanner e Asperger, respectivamente, mostraram as primeiras descrições atuais do que hoje é conhecida como transtorno do espectro autista. Leo Kanner publicou, em Baltimore, o artigo “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, e Hans Asperger publicou, em Viena, “Psicopatia autística na infância”. Eles disponibilizaram casos incomuns dos fatos que observavam e das suas respectivas possibilidades a respeito desse assunto até então desconhecido.

Kanner, em 1943, constatou que a maioria das crianças que ele observava apresentavam dificuldades em se relacionar com o outro, apresentavam também comportamentos que evidenciavam atitudes voluntárias para não receber ou dar carinho. Outra característica observada por Kanner foi o atraso na fala e do uso não comunicativo da mesma, ou seja, a linguagem não era utilizada com sentido, consistia apenas em nomear objetos. (BOSA, 2000)

Kanner levantou uma questão que gerou intensa polêmica nos anos subsequentes à sua publicação: “entre os denominadores comuns às crianças estavam os altos níveis de inteligência e condição dos pais, além de certa frieza nas relações, não somente entre os casais, mas também entre pais e filhos” – (BOSA, 2000 p. 25).

Kanner conclui o seu trabalho afirmando que o autismo tem origem a partir de uma incapacidade inerente de estabelecer o contato afetivo habitual e biologicamente previsto com as pessoas. (BOSA, 2000)

Já as descrições de Asperger (1944) são efetivamente mais amplas que as de Kanner, pois abrangem características que não foram observadas por ele. Asperger traz um olhar diferenciado quanto às relações interpessoais da pessoa com autismo. Diferentemente de Kanner, com o extremo retraimento social, ele salienta a forma ingênua e inapropriada de se aproximar das pessoas. Notou ainda, a dificuldade que os pais têm de perceber comportamentos comprometedores de seus filhos em seus primeiros anos de vida.

As crianças de Asperger, ao contrário dos casos de Kanner – que demonstravam ter boas relações com o ambiente em que viviam e com os objetos que a cercavam, não teriam relações consideradas normais com o seu convívio – tanto com pessoas quanto com objetos. Isto porque elas se fixavam exageradamente em alguns objetos considerados incomuns. Asperger atribuiu tais problemas a uma deficiência biológica, especialmente genética, não especulando sobre aspectos psicodinâmicos nem relacionando o estado com o caráter dos pais (Asperger, 1991[1944]).

À medida que o artigo de Asperger vai permanecer praticamente ignorado até os anos 1980, o de Kanner se populariza aos poucos. Kanner virá, até o final da década de 1950, destacar os elementos de natureza psicológica ou ambiental.

Apesar da variedade de influências teóricas, descrições clínicas e denominações existentes naquela época, será a concepção psicogênica que tomará conta do campo psiquiátrico, pelo menos até parte dos anos 1970, embasada pela influência do saber psicanalítico no campo naquela época.

O Transtorno do Espectro Autista, em geral está inserido no grupo das “psicoses infantis”, por isso é visto como um transtorno das origens do psiquismo infantil, e os perfis do pai e da mãe das pessoas com autismo são associados ao início do diagnóstico dos seus filhos. (BRASIL, 2013)

As décadas de 1970 e 1980 foram épocas de propagação de mecanismos educacionais e comportamentais direcionados à educação das pessoas com transtorno do espectro autista, como o Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children (TEACCH), apresentado por Eric Shopler, da Universidade da Carolina do Norte – EUA, e da Applied Behavioral Analysis (ABA), a partir dos trabalhos de Ivar Loovas na Universidade da Califórnia, EUA.

O Tratamento e Educação para Crianças Autistas com Déficits Relacionados com a Comunicação (TEACCH) é um modelo especial de educação destinado para as

necessidades particulares de aprendizado da criança com autismo baseado no desenvolvimento do cotidiano. (CEDAP Brasil, 2011)

O TEACCH traz uma compreensão visual ao processo de aprendizado, baseado no fato de crianças com autismo serem frequentemente aprendizes visuais, buscando a receptividade, a compreensão, a organização e a independência. Por este método a criança trabalha num ambiente estruturado que deve incluir organização física dos móveis, áreas de atividades claramente identificadas, murais de rotina e trabalhos baseados em figuras e instruções claras de encaminhamento. (CEDAP Brasil, 2011)

Acredita-se que um ambiente estruturado para uma criança com autismo crie uma forte base para o aprendizado. Embora o TEACCH não foque especificamente nas habilidades sociais e comunicativas tanto quanto outras terapias, ele pode ser usado junto com essas terapias. (CEDAP Brasil, 2011)

O Modelo Análise Comportamental Aplicada (ABA) consiste na aplicação de métodos de análise comportamental e de dados de científicos com o objetivo de modificar comportamentos. O autismo é uma das várias áreas nas quais a análise comportamental tem sido aplicada. (RIBEIRO, 2010)

Lorna Wing marcou o início dos anos 1980 com o seu artigo sobre a síndrome especificada no artigo de Hans Asperger, no ano de 1944. Além de alterar parte do que Asperger publicou, Wing, em 1981, argumentou que tanto o transtorno do espectro autista quanto a síndrome relatada no artigo da década de 1944 partilhavam dos mesmos sintomas. Eram eles: interação social moderada ou ausente; uso da linguagem seja ela verbal ou não verbal limitada ou inexistente; atividades que exigissem o uso da imaginação eram pouco realizadas devido às limitações de se chegar ao imaginário, pois deixavam de ser flexíveis para ser estereotipadas e constantes. (BRASIL, 2013)

A partir da década de 1980 o autismo deixa de ser incorporado entre as “psicoses infantis” e passa a ser classificado como um “transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID). Isto ocorreu pelo resultado do deslocamento da primeira para a segunda construção no campo psiquiátrico.

Nas categorizações mais divulgadas, a Classificação Internacional de Doenças (CID) 10, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1992) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) IV, da Associação Psiquiátrica Americana (APA, 1994), estão inclusos além do autismo, a síndrome de Rett, o transtorno degenerativo, a síndrome de Asperger e os considerados atípicos ou sem outra característica plausível. O DSM em sua quinta versão (DSM - V), disponibilizado em

2013, usa a denominação “Transtornos do Espectro Autista”, localizada no grupo dos “Transtornos do neurodesenvolvimento”, para todas essas denominações citadas acima.

O conceito de transtorno do espectro autista foi sendo incorporado aos poucos no Brasil, ora pela disseminação dos ensinamentos que a psiquiatria de Kanner traz, da psiquiatria francesa, ora por algumas abordagens psicanalíticas. As associações de parentes e amigos de pessoas com autismo apareceram só mais tarde no país, considerando o que já se tinha em outros países, para divulgar o autismo e a importância do trabalho pedagógico com essas pessoas. (BRASIL, 2013)

O Dr. Raymond Rosenberg foi idealizador da primeira Associação de Amigos de Autistas do Brasil, a AMA-SP, fundada em 1983. Já em 1989, a Associação Brasileira do Autismo (ABRA) realizou o I Congresso Brasileiro de Autismo. (ASSUMPÇÃO, 1995).

Durante boa parte do século XX as crianças com transtorno do espectro autista ficaram fora da área da saúde. Redes filantrópicas como APAE e a Sociedade Pestalozzi cuidavam dos aspectos educativos e assistência social, em outros momentos – quando era necessário – a própria associação dos familiares entrava em ação para dar as devidas atenções. O tratamento era especificamente medicamentoso, seguidos em regime ambulatorial tradicional, por um neurologista ou psiquiatra. (BRASIL, 2013)

Atualmente o Transtorno do Espectro do Autismo passa a surgir formalmente na agenda política da saúde mental, em detrimento de análises antecessoras, como o Núcleo de Atenção Intensiva à Criança Autista e Psicótica (NAICAP), surgido em 1991, no Instituto Philippe Pinel, Rio de Janeiro; o Centro de Referência à Saúde Mental Infanto-Juvenil (CERSAMI), inaugurado em 1994, em Betim-MG; e os CAPSi Pequeno Hans e Eliza Santa Roza, surgidos no Rio de Janeiro, respectivamente em 1998 e 2001. (BRASIL, 2013)

O CAPSi, difundido a partir da publicação da portaria 336/2002 se estabelece como ferramenta privilegiada para a dedicação afetiva e social da criança com Transtorno do Espectro do Autismo no que se refere ao SUS. (BRASIL, 2013)

### **1.3 O AUTISMO VISTO A PARTIR DA PSICANÁLISE**

Em uma das óticas psicanalíticas, o autismo é considerado como “um desvio do curso habitual do desenvolvimento, devido a um ‘fracasso’ na relação do bebê com a

mãe, geralmente implicando a compreensão de que esta não cumpriu adequadamente a função de ‘maternagem’”. (BRASIL apud AZEVEDO, 2009, p. 21)

Com o passar dos anos diversas concepções teóricas acerca do autismo, assim como a psicanálise, passaram por importantes transformações. A ampla inovação do conhecimento psicanalítico, em se tratando do conhecimento sobre o autismo desenvolveu-se a partir de dois avanços: o primeiro estava relacionado à prática clínica com a criança pequena, mesmo bebê (LEBOVICI e HALPERN, 1992), visto que o acolhimento ao recém-nascido se dá na época atual aos desafios do indivíduo, e o segundo progresso se deu a partir da análise dos filmes que foram feitos na casa das famílias com crianças já com Transtorno do Espectro Autista desenvolvido, e que foram filmadas quando ainda quando eram bebês. (BRASIL, 2013)

Ainda na década de 1960 surgiu algumas manifestações da percepção que nas décadas futuras se transformou numa nova predominância no campo da psiquiatria. Três elementos dessa modificação fazem jus a um merecido destaque. Primeiramente a importância dos temas de caráter biológico a respeito do autismo tem um crescimento considerável, ganhando um reconhecimento do próprio Kanner. Contestando suas próprias argumentações, ele mesmo afirma que:

“É reconhecido por todos os observadores, exceto por um reduzido número daqueles impedidos por compromissos doutrinários, que o autismo não é uma doença primariamente adquirida ou feita pelo homem. (...) Fazer os pais se sentirem culpados ou responsáveis pelo autismo de seu filho não é apenas errado, mas adiciona de modo cruel um insulto a um dano (Kanner, 1968, p. 25).

Em segundo lugar, pessoas com autismo começam a divulgar declarações e escrever sobre si, algo parecido com um diário, relatando suas experiências e rejeitando a denominação de psicose que a síndrome havia recebido até então e, junto aos parentes passam a ser protagonistas no centro da área psiquiátrica. (BRASIL, 2013)

Eles passam a proteger os conceitos e aplicações em pesquisa voltadas para concepções de caráter orgânico e para intervenções relacionadas ao comportamento, desapontados com a divulgação de imagens difundidas pela popularização da psicanálise nos EUA e Inglaterra. (BRASIL, 2013)

Ainda na década de 1960, duas pessoas trouxeram contribuições significativas para o estudo do autismo. Uma dessas pessoas foi o psicólogo Bernard Rimland, que em 1964 publicou o livro “Infantile Autism” e foi um dos fundadores da Autism Society of

America, em 1965. Em 1962 a psiquiatra Lorna Wing, que participou da organização da National Autistic Society, na Inglaterra. Os dois são pesquisadores na área, e além disso são familiares de pessoas com autismo, o que os motivou ainda mais a buscar recursos e conhecimentos sobre o assunto. Wing tinha uma filha com autismo, e Rimland um filho. (BRASIL, 2013)

No final dos anos 1960, o psiquiatra inglês Michael Rutter indagava-se a centralidade visto as características afetivas na síndrome e defendia que a origem da questão estava no campo da cognição.

Anos depois, em torno de 1976, Ritvo associaria o autismo a um atraso cognitivo, não o reconhecendo como uma psicose, mas sim uma alteração no desenvolvimento. Com isso foram feitas contribuições para que se aprimorasse, a partir da década de 1980, pesquisas que trouxessem termos como o “déficit autista da teoria da mente”, da “coerência central” ou das “funções executivas”. (BRASIL, 2013)

Para a “teoria da mente”:

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista teriam dificuldades importantes nas capacidades de metarrepresentação e metacognição, ou seja, de imaginar e interpretar os estados mentais de terceiros, e também os próprios. Assim, colocar-se ‘no lugar do outro’ e interagir socialmente a partir da decodificação dos sinais verbais e não-verbais que o parceiro emite seria tarefa quase impossível para uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL apud Lima, 2013, p. 23).

Wing em seu artigo publicado no ano de 1981 conduziria ao crescente amadurecimento da ideia de *continuum* ou “espectro do autismo” nos anos futuros, e iria colaborar para que a “Síndrome de Asperger” fosse incluída à categoria de psiquiatria na década de 1990. (BRASIL, 2013)

O sujeito não se constitui inteiramente de suas frustrações nem de satisfações de suas necessidades, define-se em outro nível, no qual a subjetivação o faz pertencente ao mundo da linguagem. O bebê começa a compreender a fala a partir dos discursos, que são movimentos esboçados, atitudes do outro, sendo este outro uma figura primordial em sua vida, a mãe (ou quem cumpre a função materna para ele). A ruptura entre esses dois sujeitos se dará a partir do momento em que a mãe opera uma castração simbólica, fazendo referência a uma terceira pessoa, o pai ou alguém mais próximo. (JERUSALINSKY, 2012)

A partir de dois anos a criança começa a fazer parte de uma rede significativa para si e para o outro. Esta rapidez com que ela aprende a se expressar se dá pelo fato de ela estar inserida na linguagem, e após o seu nascimento já foi recebendo os efeitos que a linguagem das pessoas ao seu redor causaram.

#### **1.4 A ESCOLA E O FAZER PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM AUTISMO**

Diante do que Freud (1933/1980b, p.167) chamou "disposições constitucionais inatas muito diferentes", declarou "ser quase impossível que o mesmo método educativo pudesse ser uniformemente bom para todas as crianças". Isso reforça, no terreno da inclusão escolar, a necessidade de abordarmos cada caso segundo a particularidade do sujeito.

Se toda criança é, em face da pressão das pulsões sexuais, de certa forma ineducável, a criança autista ou psicótica – por sua posição refratária a normas compartilháveis e de rechaço ao Outro – parece radicalizar o "impossível de educar". A impotência, o desânimo, a culpabilização dos pais ou a proliferação de regulamentos (levando a uma burocracia que toma a criança numa dimensão objetal) são respostas recorrentes da escola frente a este impossível de educar.

Acredita-se que, ao ser reconhecido no âmbito da própria ação educativa, a impossibilidade propicia a emergência do sujeito. A consideração de que o autismo seja a consequência de uma falha no estabelecimento da relação com o Outro abre ainda uma terceira via de reflexão que ultrapassa a dicotomia orgânico/psíquico. Trata-se de considerar a dimensão de cultura e o valor de certa determinação discursiva em circulação no mundo contemporâneo incidindo sobre o autismo. (JERUSALINSKY, 2012)

O fundamental é encontrar uma maneira de ser parceiro do trabalho que a criança faz em torno do que a aflige e de suas dificuldades. Encontrar a maneira de ser outro para esses sujeitos é uma tarefa difícil para os familiares e os profissionais e são as observações e a leitura dos detalhes de cada caso que poderão nos orientar.

Nas palavras de Jerusalinsky (2012, p. 10) pode-se dizer que “terapeuta e paciente terão que arriscar um ato de reconhecimento recíproco (uma identificação

especular) fora do território da linguagem, na esperança de que o paciente o siga no retorno a esse território”.

Pode-se pensar que na Educação a questão “*Che vuoi?*” (que queres?) pouco é feita na direção dos estudantes, o que permite que intervenções que desconsideram o processo singular de cada sujeito seja implementada à revelia da posição na linguagem. Perguntamos o que o outro quer quando estamos à sua frente em sala de aula? A maioria de nós não, mas supomos que sabemos qual o melhor caminho. (JERUSALINSKY, 2012, p. 10)

Deve-se evitar afirmar que as pessoas com autismo não falam:

[...]Pois não se pode dizer que eles não falam, dizia Lacan sobre os autistas, mas somente que eles não nos escutam. Para olhar, para escutar, é preciso uma qualificação particular do lugar de onde olhar, de onde escutar, uma qualificação simbólica. (VANIER 1999, p.77).

Sabendo disso, pode-se dizer que é possível, por meio de uma educação baseada na psicanálise, fazer com que essas palavras se tornem mais leves. Enquanto educadores temos o compromisso de reconhecer o impacto de nossa influência sobre as crianças e adolescentes e nos deparamos com situações, as quais imprimem marcas no outro.

Decidimos subdividir alguns tópicos que são pertinentes serem discutidos nesse trabalho, pois aparecem com frequência nos questionamentos dos professores participantes da pesquisa. São eles: linguagem, fala e escrita.



#### 1.4.1 ASPECTOS DA LINGUAGEM NO AUTISMO

*As fronteiras da minha linguagem  
são as fronteiras do meu Universo.  
Arthur Schopenhauer*

Existe uma confusão que muitas pessoas fazem entre língua e linguagem. Segundo o dicionário HOUAISS (2011), *língua* “é conjunto das palavras e das regras que as combinam, usadas por uma comunidade linguística como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito; é também o idioma nacional”. Dessa forma, a língua não é linguagem. No Brasil a língua é considerada uma disciplina cheia de normas, que comumente vemos no ensino tradicional, nos livros de Gramática e Português.

Já a linguagem “é o conjunto das palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade; capacidade de expressão; meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com o uso de marcas, sinais ou gestos convencionados; qualquer sistema de símbolos e sinais; código; linguajar.” (HOUAISS, 2011). Por se denominar um fenômeno humano está relacionada com práticas sociais, mas para realmente sabermos de seu significado é preciso conhecer o meio em que cada ser humano vive quando usa a linguagem.

A linguagem é, assim, dialógica por natureza; é vista como ação, como um trabalho do sujeito também com a língua, visando à significação. Através do processo de aquisição, a criança se constitui como sujeito da linguagem e, ao mesmo tempo, constrói o seu conhecimento do mundo sempre por intermédio do outro (DELFRATE, 2009).

Nesse processo, a criança tem um papel ativo, na medida em que a construção do conhecimento é vista como uma relação sujeito/objeto, que se evidencia a partir de um processo de objetivação solidário em direção a um processo de subjetivação, enquanto tomada de perspectiva do sujeito, operando um determinado fenômeno (DE LEMOS, 1982).

A linguagem é uma atividade constitutiva, um processo contínuo de elaboração e reelaboração de categorias, de valores, de pensamentos. É com base nessas concepções que Franchi(1976) considera a linguagem um trabalho, pois os interlocutores "trabalham" ativamente na constituição do sentido. O autor ainda complementa que a

função comunicativa da linguagem depende do sucesso com que se exerça a sua função construtivo-representativa e imaginativa. No autismo, em muitos momentos, nós professores precisamos emprestar esse sentido para que algo signifique entre o educador e educando.

Segundo Jerusalinsky (apud MELÃO, 2008, p. 95), a criança entra no campo da linguagem muito antes de começar a falar, e é isso que nos diferencia de outros animais: tomamos os signos não como algo fixo, mas como significantes. Assim, podemos transportar um mesmo significante para contextos, séries diferentes, dando significados diferentes. (MELÃO, 2008)

Toda criança nasce inserida nesse campo da linguagem que é anterior a ela, no campo dos significantes transmitidos pelo Outro, determinados por uma lógica inconsciente que vai além daquilo que as pessoas ao redor dessa criança sentem, pensam ou esperam para ela. (MELÃO, 2008)

Em linhas gerais, os autores se referem às diversas dificuldades com relação à linguagem. Estas significam tanto uma não obtenção da linguagem, como uma ausência gradativa das vocalizações já adquiridas, ou ainda a insistência de expressões verbais com características bem distintas.

Os registros de produções verbais consideradas distintas passaram, a partir de Kanner (1943), a fazer parte do sintoma da síndrome do espectro autista. Um exemplo conhecido é o fato de que "alguns sujeitos referem-se sempre a si mesmos na terceira pessoa." (KANNER, 1943).

Kanner denomina esse sintoma no contexto mais amplo intitulando-o "fala ecológica". Em algumas crianças prevaleciam a ecolalia imediata, já em outras a ecolalia diferida. Com isso, pode-se afirmar que "a conversa dessas crianças é um eco de tudo o que já se lhe pôde ser dito", apontando a restrição, ou mesmo a falta da produção de frases voluntárias. (KANNER, 1943)

As palavras, na forma de fala, são repetidas como são ouvidas, como se fossem um "eco", evidenciando o fato de que os pronomes pessoais utilizados por outras pessoas são memorizados sem alterações e, muitas vezes, reproduzidos a entonação que as pessoas usaram em suas falas.

Kanner e Lasnik-Pennot têm apontado o caráter de estereotipia, inflexibilidade ou permanência, admitindo que a linguagem da pessoa com autismo não tem a função de comunicar uma ideia ou um pensamento ao outro. A marca de estereotipia da

linguagem da criança com autismo causa, nas pessoas que participam do processo de interação que se dá por meio da linguagem, um efeito de estranhamento.

Para Lasnik-Penot (1997):

esse tipo de verbalizações nem mereceria o nome de repetição", justamente por tenderem, rapidamente, a se tornar estereotípias" as quais consistem num esvaziamento do ato de tudo o que é de um valor simbólico, "restando um vestígio de um trabalho humano que, apenas, começou a acontecer. (LASNIK-PENOT, 1997, pág. 16)

Como se pode ver, a polêmica esboçada nestas reflexões iniciais aponta para o desafio de se confrontar com o "enigma da criança com autismo". Confronto que já demandou um investimento grande por parte daqueles que se sentiram desafiados. Entretanto, está apenas no seu começo a tentativa de trilhar o caminho de decifração desse enigma da linguagem.

#### 1.4.2 A FALA DO OUTRO COM AUTISMO

*Quando a alma fala, já não fala nada.  
Mário de Andrade*

Nesse contexto vale ressaltar os comentários de Franchi (apud Delfrate et al., 2009, p. 322) sobre a aquisição da fala. Para o autor, adquirir a fala significa muito mais do que adquirir um conjunto de regras. Quando se aprende a falar não se adquire apenas um conjunto de "funções" e os modos e características de expressá-los, nem isso ocorre em consequência do exercício de diferentes atos efetivos de linguagem ou de assimilação de convenções e do domínio de um formulário de policiamento da prática "comunicativa". (DELFRATE et al., 2009)

Aprender a falar é também dominar e desenvolver sistemas de regras formais recursivas que permitem, a partir de elementos iniciais mais simples, construir as estruturas abstratas que se realizam em infinitas orações, servindo às mais diversas necessidades de manifestação das experiências humanas (DELFRATE, 2009).

Lacan cita, em uma de suas obras, que “não é a comunicação como tal que é primitiva, já que na origem o futuro sujeito nada tem a comunicar, por estarem todos os instrumentos da comunicação do outro lado, no campo do Outro, devendo dele serem recebidos” (QUINET apud LACAN, 1963, p. 11).

A própria fala, na qual se manifesta mais evidentemente o distúrbio das associações no autismo, já é uma tentativa de cura. O investimento da palavra, da representação da palavra e de suas concatenações representa a primeira tentativa de recuperação que tão manifestamente domina o quadro clínico de um transtorno, no caso, o autismo. Isto significa que a fala, ainda que bizarra, maneirista e neurológica, pode ser psicanaliticamente considerada uma tentativa de cura, pois é um meio de o sujeito tentar recuperar o objeto, procurando assim estabelecer um laço significativo com os objetos do mundo (QUINET, 2006).

A criança antes de falar escuta, isso já está presente a ela na barriga da mãe, por volta do quinto mês de gestação. Tudo que elas escutam deixam um efeito, uma impressão, que se desenvolve e se transforma em traço, do qual vestígios se organizam enquanto significantes. (CATÃO e VIVÈS, 2013)

Para Catão e Vivès:

O bebê nasce imerso em um banho de linguagem. Mas para que ele advenha enquanto ser falante é preciso que esta linguagem se incorpore ao real de seu corpo. A fala da criança não é produto de um tipo qualquer de adestramento. Ela é o resultado esperado da estruturação do seu funcionamento psíquico. Não há nada de natural na fala. O exercício da função performática da fala pela criança indica que ela conseguiu percorrer o caminho complexo e sutil que a introduz no campo da linguagem, caminho que a levado barulho real ao som e a música (operação de alienação), e da música a fala (operação de separação), como propusemos em outro lugar. (Catão e Vivès, 2013, p. 3)

A criança com autismo fala desde que tire a perspectiva enunciativa do que ela diz. Ela procura reproduzir uma fala desconectada da perspectiva subjetiva. Para desenvolver a possibilidade de efetuar a função da fala, a criança deve escutar o chamado da voz ouvida no endereçamento e em um segundo tempo, tornar-se surda. Acredita-se que a pessoa com autismo não aceita o necessário ensurdecimento para a voz do Outro. (CATÃO e VIVÈS, 2013)

É possível perceber que essa não resposta ao chamado leva, com frequência, os pais a levantarem a suposição de surdez na criança, motivo pelo qual começam sua busca por médicos competentes da área e submetendo a criança à audiometria. Nós professores devemos saber que, no que diz respeito ao autismo, há um sujeito a ser escutado em seu modo particular de funcionamento, um sujeito que antecede o sujeito do inconsciente. Cabe a nós escutar bem, ele, a quem bastam meias palavras, meias

ecolalias, para ajudar a criança na constituição de uma voz que lhe seja própria. (CATÃO e VIVÈS, 2013).

#### 1.4.3 O PROCESSO DE ESCRITA NO AUTISMO

*Palavra minha  
Matéria, minha criatura, palavra  
Que me conduz  
Mudo  
E que me escreve desatento, palavra  
(Chico Buarque, 1995)*

A escrita, por sua vez, “é algo tão importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita...” (NEVES, 2003, p. 108). Para que a escrita se transforme numa prática intelectual é necessário que ela seja mais que transcrição; mais que registro, mais que deixar marcas no papel.

A escrita, como objeto social é uma conquista da humanidade, um grande avanço para todas as formas de comunicação anteriormente produzidas, representa a memória e a possibilidade da autoria, do pensamento, do consenso, da divergência, da diferença e da pluralidade de ideias (NEVES e ROSA, 2009).

A escrita é uma ferramenta, mas também uma representação de humanidade e, na escola e na sociedade, um bem indispensável. Acreditamos que é “o escrever que imprime significância à escrita; mas, antes necessitou o homem descobrir que os traços depositados em algum suporte material podem sinalizar para algo outro que eles mesmos, para uma ação humana reconhecível nas marcas que deixou após si...” (MARQUES, 1997, p. 41).

Do ponto de vista psicanalítico, pode-se pensar a criança com diagnóstico de autismo enquanto um ser a espera de um encontro frutífero com um representante do Outro que possa instaurar o processo de escrita inconsciente e a decorrente constituição do sujeito (MELÃO, 2008). Partir desse pressuposto, independente dele ocorrer ou não, coloca o professor em uma posição de desejo acerca desse outro, empresta, supõe desenvolvimento e possibilidades de aprendizagem e isso é uma premissa importante na educação.

A escrita alfabética não é simplesmente uma representação da fala. Para Kupfer:

“A base da escrita alfabética está no escrito inconsciente, isto é, nesse sistema de marcas inconscientes que rege o funcionamento do aparelho psíquico, inicial, fundamental. Esse escrito está na base das manifestações do sujeito do inconsciente; um sujeito pode surgir falando, desenhando, sonhando, fazendo lapsos e... escrevendo.” (KUPFER (2007, pp.55-56).

Podemos dizer que a escrita, assim como as outras formações do inconsciente, têm uma origem comum que é a própria estrutura do inconsciente, pois é a partir do escrito inconsciente que se organizam as demais escritas: o sonho, o desenho e a escrita alfabética. (LERNER, 2008)

Essas manifestações, no caso da escrita, surgem na escrita da letra pura, separada das outras que lhe dão sentido ou no automatismo da escrita que faz a grafia das letras ininterruptamente e, portanto, sem que se constitua um texto. A letra presa à pura imagem pode afetar a busca do sentido, pois há uma sobreposição da imagem ao símbolo que repele o acesso à letra. As letras, nesses casos, ficam "coladas" aos olhos, atreladas à pura percepção. (LERNER, 2008). A criança com autismo escreve, mas na maioria das vezes vemos uma escrita colada no real e na ausência de sentido para nós, leitores.

Lerner nos lembra de que:

“Só há inconsciente se houver simbólico. É a partir das exigências do simbólico, entendido como um conjunto de sistemas que formam a cultura, que o sujeito se constitui. O acesso ao simbólico é, portanto, condição necessária para a constituição do inconsciente e, evidentemente, também do consciente, e é a aquisição da linguagem que permite esse acesso. Partindo desse pressuposto, interrogamo-nos sobre a possibilidade de o aprendizado da escrita, ao solicitar que o sujeito se dobre às leis próprias da língua, impulsionar a entrada desse sujeito em uma lei simbólica.” (LERNER, 2008, p. 10)

Compreendemos que o modo como a escrita se estrutura e se inscreve no papel submete-se à causa da relação do sujeito com o Outro. O trabalho com a escrita tem o intuito de pôr a criança em conexão com as suas próprias conquistas do âmbito escolar, na tentativa de promover a construção do laço, a circulação social e, assim, diminuir os malefícios oriundos pelas mudanças de seu desenvolvimento psíquico. (LERNER, 2008)

Nesse caminho é que a escrita pode se constituir como uma ferramenta de tratamento na tentativa de estimular, ainda que ortopedicamente, uma possível entrada da criança na linguagem. (LERNER, 2008)

## 2. METODOLOGIA

Esta monografia deriva de uma investigação de iniciação científica que surgiu a partir de uma inquietação com a nossa participação em uma escola no estágio supervisionado. Há um número cada vez maior de alunos e alunas com transtornos do espectro autista incluídos nas escolas comuns do ensino fundamental e nas escolas infantis do Distrito Federal e do Brasil.

Professores e professoras se perguntam como fazer a intervenção e esta tem sido uma questão trazida ao grupo de trabalho de Projeto 3 e 4, Educação, Autismo e Psicose, do Curso de pedagogia, coordenado pela Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues. Como escolher a melhor abordagem teórica para fazer com que a prática pedagógica seja comprometida com os sujeitos, sem cair em uma armadilha eclética?

A possibilidade de lançarmos mão de diferentes conceitos, por vezes, contraditórios do processo de constituição do sujeito e de sua relação com os objetos de conhecimento é grande, especialmente, quando não temos clareza de por onde ir.

A partir dessa inquietação foi desenvolvida uma pesquisa com os professores a partir de uma abordagem qualitativa em forma de pesquisa de campo, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semi estruturada para a realização do levantamento das questões construídas pelos sujeitos participantes.

O que determina uma construção escrita é a escolha metodológica que apresenta a discussão teórica que responde aos objetivos específicos e às questões levantadas pelos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, escolhida para alicerçar esse trabalho, conta com o espaço autêntico como sua origem em que o pesquisador é a peça fundamental. Ludke, em *“Pesquisa em educação: abordagem qualitativa”* afirma que:

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente a estes é muito influenciado pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. (LUDKE, 1986, p.12)

O pesquisador, como é peça fundamental, pode buscar seus recursos por meio de conhecimentos e experiências já vivenciadas por ele como subsídios no momento de entendimento e análise do estudo em questão.

Pensando assim elaboramos um tipo de questionário diferente, em que o participante da pesquisa construía as perguntas relacionadas ao autismo. Quais eram as suas dúvidas a respeito desse tema, o que eles gostariam de saber, deixando um espaço para eles escreverem o que viesse à mente. Assim, os professores fizeram diversas perguntas a respeito do assunto. As entrevistas foram consentidas pelos professores, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Os participantes da pesquisa tinham a faixa etária de 25 a 45 anos de idade e tinham, no mínimo, 5 anos que trabalhavam na instituição onde deram a entrevista. Dos 40 que participaram da pesquisa, 30 eram mulheres e 10 eram homens, mostrando uma realidade com que nos deparamos há bastante tempo – a de que na escola a maioria das pessoas que por lá trabalham são do sexo feminino.

Como já afirmamos a pesquisa foi realizada com 40 professores em duas escolas no Distrito Federal – as quais chamremos Escola A e Escola B.

## **2.1 Escola A**

É uma escola pública de Ensino Fundamental I, localizada no Plano Piloto. Tem como missão oferecer um ensino de qualidade, garantindo a participação ativa da comunidade escolar, contribuindo para a formação integral dos alunos, resultando numa ação construtiva e transformadora do seu meio social.

Atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em turmas regulares, integradoras (classes especiais) e inclusivas. Aos alunos com “necessidades educacionais específicas” a escola oferece salas “especiais”, separadas das outras turmas para eles.

A escola tem, aproximadamente, 40 professoras, e outros 10 funcionários que auxiliam no restante da escola (faxineiras, merendeiras e porteiros). A diretora e a vice-diretora exercem também a função de coordenadoras e a secretária trabalha apenas no período da manhã.

O número de alunos por turma é considerado pequeno, em média 20-25 alunos em cada sala. Existem 10 salas de aula, uma biblioteca e um laboratório de informática. Há dois banheiros, um na entrada da escola (masculino e feminino) e outro no final, ao lado da cantina, também masculino e feminino.



A cantina é um espaço arejado e, diariamente são feitas refeições para todas as crianças. Cada aluno tem o direito de repetir as refeições que lhes são oferecidas no horário do lanche.

As crianças com necessidades educacionais específicas têm uma classe chamada classe especial. Existe, aproximadamente, 15 crianças com autismo na escola. Sendo que, a maioria delas, estuda pela manhã porque há duas classes especiais nesse período. A minoria estuda a tarde porque só há uma classe. Cada professora fica responsável por dois alunos. A sala que acompanhamos tinham 6 crianças com autismo, 3 deles tinham autismo e síndrome de Down e 3 professoras. Essa escola foi acompanhada por mim durante um ano na condição de estagiária de prática docente.

Todos os dias eles seguiam uma rotina: acolhida, atividade, lanche, higienização, música (eles escutavam algumas músicas, ou ensaiavam quando estava próximo a alguma festividade escolar), passeio ao redor da escola, descanso e saída.

A experiência de acompanhar essa escola e conhecer as dúvidas das professoras, fez-me pensar na importância da formação e o quanto é necessário espaço para discutirmos quem são, realmente, os sujeitos com quais iremos trabalhar ao chegarmos na escola.

## **2.2 Escola B**

É uma escola particular de Educação Infantil ao Ensino Fundamental II e tem como proposta pedagógica explorar questões psicológicas, sociais, econômicas e culturais, plurais e complexas, sempre permeada pelas novas tecnologias e pela pluralidade de linguagens que constituem o mundo.

Para a escola, as crianças aprendem a relacionar-se com atitudes de acolhida, solidariedade e sensibilidade, por meio da vivência da espiritualidade, da interação no ambiente com curiosidade, admiração e cuidado, da investigação da realidade e da expressão criativa por meio de diferentes linguagens.

A sua proposta pedagógica explora questões psicológicas, sociais, econômicas e culturais, plurais e complexas, sempre permeada pelas novas tecnologias e pela pluralidade de linguagens que constituem o mundo. Assim, não desvinculam a formação das crianças e jovens da singularidade, da autonomia, da liberdade e da capacidade de intervir socialmente.

É um local privilegiado, próximo a bairros nobres e da saída sul da cidade, atendendo algumas importantes cidades satélites. Possui estacionamentos extensos para a comodidade das famílias que deixam os filhos no colégio, ou para aqueles que desejam conhecer o espaço físico.

São 18.000 metros quadrados, dois auditórios com capacidade de 200 lugares cada, um teatro com 464 lugares, salas de aula amplas, biblioteca informatizada, acervo atualizado e ginásio poliesportivo.

A escola tem, aproximadamente, 120 professores, e outros 80 funcionários que auxiliam no restante da escola (faxineiras, merendeiras e porteiros). O número de alunos por turma é, aproximadamente, de 25-30 alunos em cada sala.

Nesta escola os alunos com deficiência ficam nas salas de aula juntos com os colegas. Na educação infantil tem 2 professoras e a atenção com essas crianças é maior. Já a partir do ensino fundamental I, caso necessário estes alunos ficam com o tutor que é contratado pela própria família. Nesta escola há apenas 3 crianças com autismo e também foi acompanhada por mim durante um ano na condição de estagiária de prática docente.

## **2.3 ANÁLISE DOS DADOS**

A análise das respostas à entrevista foi organizada com a elaboração de três categorias de questões que abordam os seguintes temas: a etiologia do autismo, acompanhamento pedagógico do outro com autismo e questões orgânicas sobre o autismo. Em anexo está o Consentimento Livre e Esclarecido da participação dos sujeitos. Foram tomadas também as devidas precauções quanto ao cuidado da identidade dos participantes da pesquisa e das escolas.

A seguir uma breve discussão sobre as três categorias que resultaram na investigação teórica apresentada no capítulo um. Foram diversas dúvidas que surgiram a respeito da etiologia do autismo, as quais apareceram em diferentes perguntas dos entrevistados. Foram escolhidas as questões mais significativas de cada categoria construída a partir das entrevistas. Todos os nomes dos participantes são fictícios.

### 2.3.1 ETIOLOGIA DO AUTISMO

*Qual a predisposição para o autismo?* (Leandra)

*De onde vem o autismo?* (Maria Fernanda)

*Qual o tratamento? De que forma podemos trabalhar com essas crianças? Qual a causa do autismo?* (Elisa)

*Quais os sintomas do autismo?* (Rita)

*Já existe algum tratamento para a cura do autismo?* (Pedro)

*São crianças agressivas?* (Pedro)

*As crianças são medicadas no processo de cura?* (Pedro)

*É um distúrbio de ordem biológica ou psicológica?* (Pedro)

*Quais as diferenças entre autismo e asperger?* (Sônia)

*Como o diagnóstico é feito?* (Arlete)

Como professores, esta realidade investigativa deverá estar na rota dos interesses e conhecimentos, para qualificar sua delicada ação de intervir com educandos que chegam com o diagnóstico de autismo, uma vez que os direitos das pessoas com autismo ganha cada vez mais espaço na sociedade. É necessário que os professores busquem, cada vez mais, conhecimento sobre o que é o autismo, especialmente, o autismo nos dias de hoje.

A formação dos professores é um tema que sempre dá “pano pra manga”, por se tratar de algo questionável quando o assunto é inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas na escola comum. A opinião do senso comum é de que o professor deve ter a responsabilidade em definir os processos pedagógicos e os esquemas de aprendizagem dos alunos com um todo da classe comum, podemos começar a levar em consideração a responsabilidade que o sobrecarrega nessa atividade. (FALKENBACH, 2008). Entretanto, é função do professor estar atento e procurar ajuda, caso precise, para efetivar seus estudos e práticas docentes.

Ainda que a educação inclusiva busque propor uma tentativa de realidade ideal para a formação do sujeito como membro da sociedade e ser capaz de viver ativamente, com oportunidades igualitárias, serviços educacionais eficazes, auxílio, apoio, classes adequadas, dentro do ambiente escolar, deparamo-nos com diversas interrogações que, se de um lado parecem ser fáceis de responder, de outro dificultam o manuseio ou adequação e implicação na prática pedagógica. (FALKENBACH, 2008)

Algumas realidades brasileiras, hoje, estão alicerçadas em vários projetos inovadores, mas ainda precisam de gestores públicos, professores, funcionários, familiares e alunos competentes e comprometidos com o reconhecimento do outro no cotidiano escolar, independente de ter ou não uma deficiência.

Às vezes, esse outro pode ser nomeado a partir de inúmeras classificações, as quais não conseguem circunscrever o real que nos constitui. O desafio dos alunos com transtornos do espectro autista é duplo quando pensamos a dificuldade de ratificarmos a inclusão escolar no Brasil.

Os casos acompanhados nos dois espaços de pesquisa citados, não diferentemente de outras crianças e adolescentes, precisam incluir-se no discurso, na língua e na escola. Parece que incluir é, de fato, a grande superação a encarar e no caso do autismo uma questão delicadíssima pela posição singular com que se encontram na linguagem.

As políticas públicas, documentos e práticas pedagógicas cada vez mais querem e tentam reconhecer a heterogeneidade das crianças, adolescentes e jovens que estão matriculados nas escolas.

Considerando essas ações, que têm incentivado radicalmente a inclusão de alunos com autismo nas escolas comuns, a partir das orientações do Ministério da Educação, podemos verificar o crescente número desses alunos nas escolas do ensino infantil e fundamental. Essas políticas têm sido norteadas por uma série de leis, documentos e decretos governamentais. Obviamente esse fato isolado não dá sustentação prática ao sucesso das práticas inclusivas, mas provoca um movimento na direção da abertura das escolas à uma população que, originalmente, pertencia à escola especial ou centro de ensino especial.

### 2.3.2 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO OUTRO COM AUTISMO

*Como lidar com essas pessoas? Nem todos são iguais. (Sibele)*

*Quando uma criança autista tem uma crise você deve tratar aquilo de que forma?*

*Condicionaldo como se fosse uma coisa errada? Ou tratando com carinho? Como mediar? Durante o recreio até que ponto você pode deixar a criança isolada? Ou deve insistir para que brinque com ou outros? Interagir ou deixar como está? (Ildete)*

*Qual a melhor idade para começar a praticar esportes? (Carlos)*

*Como incluir o aluno com autismo na aula de Educação Física? (Carlos)*

*Como os alunos com autismo devem ser avaliados? (Cíntia)*

*Como o espaço físico deve ser adaptado para o aluno autista? (Cíntia)*

*Qual a formação que professores devem buscar para atender as demandas pedagógicas de alunos autistas? (Talita)*

*Como desenvolver um trabalho de parceria entre escola, família e docente? (Talita)*

*Quando a criança autista se recusa a participar de alguma determinada atividade em grupo, como proceder? Respeitar o seu tempo e deixá-la afastada ou estimular e insistir nas relações? (Elisa)*

A realização das entrevistas permitiu compreender que os professores percebem fragilidades em sua formação inicial e continuada. É fato constatar que os projetos pedagógicos dos cursos de formação dos professores apresentam pouco conteúdo quando o tema é inclusão na rede escolar de ensino.

Podemos compreender que o fenômeno da inclusão já possui um bom desenvolvimento de documentos oficiais e de conteúdos teóricos acerca do seu exercício nas escolas, mas é evidente a falta de investimentos mais sólidos em seu exercício de cotidiano, tanto na formação dos novos professores como na ação pedagógica exercida nas escolas. Aprender e investigar sobre a prática pedagógica com crianças e adolescentes com autismo é fundamental para os professores, pois assim eles podem compreender a singularidade que está implicada na relação com os objetos de conhecimentos.

### 2.3.3 QUESTÕES ORGÂNICAS SOBRE O AUTISMO

Essas questões representam as dúvidas que apareceram na mesma proporção entre as duas escolas, dúvidas sobre fatores orgânicos que possam ou não influenciar ou mesmo originar de alguma forma o autismo.

Perguntas como:

*Quais as diferenças da síndrome? (Jordana)*

*A Síndrome de Asperger é considerada uma forma de autismo? (Leandro)*

*Existe grau de autismo? (Silvana)*

*Existe algum processo facilitador para a comunicação com o autista? (Pedro)*

*Eles conseguem expressar suas emoções?* (Pedro)

*Quais os profissionais envolvidos que detectam uma criança com autismo?* (Walcyr)

*Existem políticas públicas voltadas ao atendimento tanto na área da saúde como na área da educação para esse portador de necessidades? Quais?* (Walcyr)

*O autista consegue ser inserido em um mercado de trabalho? Que profissão exerce?* (Cristina)

A última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o chamado DSM-V, abrange algumas alterações significativas para os critérios de diagnósticos para o autismo, reunindo diversas patologias que antes eram separadas.

Foi lançada em maio de 2013 e nela há algumas alterações relevantes para definir o autismo. Nesse manual encontramos as orientações diagnósticas, ligadas ao campo médico, e mais utilizadas pelas abordagens de cunho psiquiátrico. No DSM IV, havia cinco transtornos do espectro do autismo, cada um dos quais tinha um diagnóstico único: Transtorno Autista ou autismo clássico, Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - Sem Outra Especificação ( PDD-NOS ), Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância.

Na última atualização do DSM, esses transtornos não estão como diagnósticos diferentes no espectro do autismo. Em vez disso, com exceção da síndrome de Rett, eles são acrescentados no diagnóstico de "Transtorno do Espectro do Autismo." Síndrome de Rett será individual, deixando de fazer parte do espectro do autismo.

A nova versão do DSM não adere retardamento de linguagem como um ponto para o diagnóstico. A Equipe de Desenvolvimento DSM-V sentiu que eles não deveriam ser necessários para o diagnóstico. (PESSOA, 2013)

A Associação Psiquiátrica Americana ainda não indicou se aqueles que já têm um diagnóstico de TEA serão capazes de manter este diagnóstico. Isto significa que algumas pessoas podem precisar ser reavaliadas para ver se cumprem os novos padrões. (PESSOA, 2013)

Aqueles com síndrome de Asperger, que deixará de ser um diagnóstico, podem querer continuar a usar este rótulo para se caracterizar. A comunidade Asperger é bem constituída, e mudando o nome pode ser inapropriado e incômodo. Não está claro se esta terminologia continuará a ser usada informalmente. (PESSOA, 2013)

Embora a definição de autismo tenha sido modificada, as principais descrições permanecem as mesmas. Uma vez que as pessoas com todos os níveis de autismo

apresentam as mesmas descrições, mas variam no grau ao qual eles os exibem, os novos critérios do DSM-V podem refletir melhor que o autismo é um espectro de, ao invés de um grupo de doenças distintas. (PESSOA, 2013)

Na nova revisão do DSM para ser diagnosticada com TEA, a pessoa deve ter demonstrado alguns sintomas que se iniciem na infância precocemente e devem afetar a capacidade do indivíduo com relação à sua vida e rotina diária. (PESSOA, 2013)

Para receber um diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, uma pessoa deve ter os três seguintes “déficits”:

Problemas de interação social ou emocional alternativo - Isso pode incluir a dificuldade de estabelecer ou manter o vai e vem de conversas e interações, a incapacidade de iniciar uma interação e problemas com a atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesses com os outros; Graves problemas para manter relações - Isso pode envolver uma completa falta de interesse em outras pessoas, as dificuldades de jogar fingir e se engajar em atividades sociais apropriadas à idade e problemas de adaptação a diferentes expectativas sociais; Problemas de comunicação não verbal - o que pode incluir o contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bem como a incapacidade de entender esses sinais não verbais de outras pessoas. (PESSOA, 2013, p. 2)

Além disso, o sujeito deve apresentar pelo menos dois destes comportamentos:

Apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas; Fala ou movimentos repetitivos; Interesses intensos e restritivos; Dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar comportamentos de estímulos sensoriais. (PESSOA, 2013, p. 3)

Os requisitos rigorosos para os sintomas centrais do TEA podem resultar em menor número de pessoas diagnosticadas, afetando diretamente o diagnóstico de crianças pequenas, que ainda não pode mostrar todos os sinais de autismo. Essa talvez seja uma vantagem para um tratamento que considere uma ética psicanalítica em vez de uma intervenção pautada, unicamente, em uma prática comportamental e/ou medicamentosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho foi construir um espaço em que as pessoas pudessem perguntar, sem nenhum tipo de barreira e de forma sincera, a respeito do autismo. Quis pegar essas questões e mapeá-las para perceber as principais dificuldades da formação do educador como um todo.

A vertente teórica que escolhi é uma possibilidade de construção de respostas para essas questões e que, na verdade, esse trabalho monográfico serviu para pensar as questões teóricas acerca do meu futuro profissional, como pesquisadora. Fez-me refletir quais as minhas pretensões e responsabilidades como educadora, o que foi bastante pertinente para a minha formação.

De acordo com o que se conhece atualmente é muito difícil apontar uma única causa determinante para o transtorno do espectro autista. É necessário reconhecer a importância do médico na abordagem das limitações quanto ao desenvolvimento do indivíduo, que se sustenta a partir de uma posição interdisciplinar. Posição esta que se supõe considerar as contribuições e o limite da própria medicina em relação a esta questão. (JERUSALINSKY, 2012)

As questões dos professores se reportam a uma fragilidade em sua formação, visto as perguntas que eles fizeram. Mas a ideia era que eles perguntassem de uma forma aberta quais eram suas dúvidas a respeito do autismo e eles foram muito honestos quanto a isso.

É de suma importância buscar conhecer a criança para que possa ser possível adequar às ações de nós educadores, o que irá se aplicar ainda, com maior rigor, às nossas crianças com autismo, tratando-se muito mais de estar com elas, do que saber sobre ela. Exatamente o olhar de não saber sobre a criança, mais ainda, de ser possível suportar desconhecer o caminho de como trabalhar com a singularidade de uma criança com autismo é que marca uma abertura às possibilidades de criação de saberes sobre tal.

A psicanálise procura salientar o que o sujeito concebe para se organizar e estruturar ao conduzir o tratamento e a educação para o sintoma, seja qual for a sua atividade. O detalhe do sintoma incrementa o que a criança faz e proporciona um ambiente para que ela faça algo.

Estudar o autismo e a escola tem uma relevância considerável pelo fato de haver a necessidade de se repensar na prática pedagógica. Prática essa que deve estar voltada para a singularidade das diversas aprendizagens que aparecem nos espaços escolares.



Visualizar através de uma ética psicanalítica as ações educativas é oportunizar que as pessoas com autismo sejam vistas em sua particularidade. Dessa forma será possível efetivar uma escola inclusiva, algo que vem sendo defendido com cada vez mais vigor. Esta escola só irá se desenvolver se estiver alicerçada por uma nova ética a ser potencializada por nossas virtudes e reconhecimento do sujeito que aprende e se os professores e a própria escola estiverem preparados.

A inclusão ultrapassa a discussão entre inclusão e exclusão. Ela é uma condição radical da diferença. E é bom lembrar que as diferenças se fazem iguais quando essas pessoas são colocadas em um grupo que as aceite, pois nos acrescentam valores morais e de respeito ao próximo, com todos tendo os mesmos direitos e recebendo as mesmas oportunidades diante da vida.

Portanto as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

Para que a inclusão seja uma realidade, será necessário eliminar uma série de barreiras, além de repensar a política e as práticas pedagógicas dos processos de avaliação e planejamento das intervenções pedagógicas. É necessário conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno.

Devem-se utilizar novas tecnologias e investir em formação, atualização, sensibilização, envolvendo toda comunidade escolar. Focar na formação profissional do professor, que é relevante para aprofundar as discussões teóricas práticas, proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem.

Sabe-se que existe um grande caminho a ser seguido pelas escolas até que encontrem e reconheçam as diversas formas de intervir pedagogicamente com todos os estudantes que cheguem até ela.

## REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO JR. Francisco Baptista. **Psiquiatria Infantil Brasileira; um esboço histórico**. São Paulo: Lemos Editorial, 1995.

AZEVEDO, Flávia Chiapetta. **Transtorno do Espectro do Autismo e Psicanálise**, Curitiba, Juruá, 2009.

BERCHERIE, Paul. **A clínica psiquiátrica da infância: estudo histórico**. In: CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de Cuidado para a Atenção Integral às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Coordenação Nacional de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.: LEI BERENICE PIANA**.

BOSA, Cleonice. **Interação mãe-criança, estresse materno e comportamento sócio-comunicativo em crianças com e sem autismo**. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO (Org.). **Anais do III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**. Niterói, RJ: SBPD, 2000. P. 66.

CATÃO, Inês; VIVÈS, Jean-Michel. **Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo**. *Estud. psicanal.*, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2011. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372011000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 nov. 2013.

CEDAP - Centro de Estudos e Desenvolvimento do Autismo e Patologias Associadas - Brasil. Desde 1992 aplicando e difundindo o método TEACCH. Disponível em

[http://www.cedapbrasil.com.br/portal/modules/mastop\\_publish/?tac=TEACCH\\_-\\_O\\_que\\_%E9%3F](http://www.cedapbrasil.com.br/portal/modules/mastop_publish/?tac=TEACCH_-_O_que_%E9%3F) Acesso em outubro de 2013.

COSTA, Jurandir Freire. **O risco de cada um e outros ensaios de psicanálise e cultura**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007

CRESPIN, Graciela. **A clínica precoce: o nascimento do humano**. Col. Primeira Infância, org Claudia Mascarenhas Fernandes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DELFRATE, Christiane de Bastos. SANTANA, Ana Paula de Oliveira. MASSI, Giselle de Athaíde. **A Aquisição de Linguagem na Criança com Autismo: um Estudo de Caso**. Psicologia em Estudo. vol.14 no.2 Maringá Apr./June 2009.

Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/pereira/textos/odesenvolvimento.htm> > Acesso em outubro de 2013.

DORIA, Neda Gabriela. MARINHO, Thiago Santana. FILHO, Ueliton da Silva Pereira. **O autismo no enfoque psicanalítico**. Ano 2006. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt>> Acesso em 10 de junho de 2013.

FALKENBACH, Atos. **A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum**. 2008. Lajeado - RS Disponível em <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/251.pdf> Acesso em 24 de novembro de 2013.

FREUD, Sigmund. **Prefácio à Juventude desorientada de Aichorn**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, (J. Salomão trad. vol. XIX, pp 341-343). Rio de Janeiro: Imago. 1980a (Trabalho original publicado em 1925)

FREUD, Singmund. **Conferência XXXIV, Explicações, Aplicações, Orientações**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud

(J.Salomão trad. vol. XXII, pp 167-191) Rio de Janeiro: Imago. 1980b (Trabalho original publicado em 1933)

JERUSALINSKY, Alfredo Nestor. **Psicanálise do Autismo**. Trad. Erika Parlato Oliveira, Roberta Ecilde O. Gomes Kelly e Emilene Parlato – 2 ed. – São Paulo: Instituto Langage, 2012.

KANNER, Leo. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In Rocha, P.S. (org.) Autismos. S. Paulo: Editora Escuta. Ano 1997/1943.

LASNIK-PENOT, Marie Christine. **Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise** / Marie – Christine Laznik – Penot; [tradução Monica Seincman] – São Paulo: Editora Escuta, 1997.

LASNIK-PENOT, Marie Christine. **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas**. Salvador: Ágalma. Ano 1991.

LEMOS, Cláudia. **Sobre a Aquisição de Linguagem e Seu Dilema (Pecado) Original**. Boletim de ABRALIM 3. Ano 1982. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-3722009000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-3722009000200013&script=sci_arttext) Acesso em outubro de 2013.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho. **A escrita e a psicose na criança: uma proposta de tratamento**. Estilos clin., São Paulo, v. 13, n. 25, dez. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282008000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000200009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 nov. 2013.

LIMA, Rossano Cabral. **A cerebralização do Transtorno do Espectro do Autismo**. In: COUTO, Maria Cristina Ventura. MARTINEZ, Renata Gomes. Saúde mental e saúde pública: questões para a agenda da reforma psiquiátrica. Rio de Janeiro; NUPPSAM/IPUB/UFRJ, 2007.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 1997.

MARTOS, Juan. **Intervención educativa en autismo infantil**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

MEC / Equipe da Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília – Janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em 2 de setembro de 2012.

MELÃO, Mariana Soares. **A Escrita e a Constituição do Sujeito: Um Caso de Autismo**. Estilos da Clínica. v.13 n.25. São Paulo, dez. 2008.

NEVES, Iara. **Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

NEVES, Jose Mabel Pereira Lopes das. ROSA, Cristina Maria. **O que é escrita? Professores em Início de Formação e seus Conceitos**. Depto de Ensino - Faculdade de Educação - FAE/ UFPel, 2009. Acesso em outubro de 2013. Disponível em: [http://www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH\\_00794.pdf](http://www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH_00794.pdf)

PESSOA, Nataly. **Espaço Autista**. Publicado em junho de 2013. Disponível em [http://espacoautista.blogspot.com.br/2013/06/criterios-para-o-autismo-no-dsm-v\\_4.html](http://espacoautista.blogspot.com.br/2013/06/criterios-para-o-autismo-no-dsm-v_4.html) Acesso em 24 de novembro de 2013.

QUINET, Antonio. **Psicose e Laço Social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RIBEIRO, Sabrina. **ABA: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo**. Revista Autismo - informação gerando ação. Setembro de 2010. Disponível

em <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/aba-uma-intervenc-o-comportamental-eficaz-em-casos-de-autismo> Acesso em outubro de 2013.

SILVA, José Pereira da. **O Desenvolvimento da Linguagem**. Rio de Janeiro: CiFEFiL/Dialogarts, 1999.

VIVÈS, Jean-Michel; AUDEMAR, C. **Improvisation maternelle et naissance du sujet: une approche en musicothérapie. Le petit garçon qui parlait d'une voix sourde**. IN: CATÃO, Inês; VIVÈS, Jean-Michel. **Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo**. Estud. psicanal., Belo Horizonte , n. 36, dez. 2011 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372011000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 nov. 2013.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr<sup>o</sup> (ª), estamos realizando uma pesquisa, que tem como objetivo cartografar as diferentes abordagens teóricas que explicam e pensam a intervenção pedagógica com sujeitos em estruturação autística e produzir uma publicação que possibilite que defensores das referidas abordagens respondam, a partir de suas lentes teóricas, às diferentes questões elaboradas por professore (a)s, pais, mães e comunidade escolar em geral das escolas públicas e associativas do DF.

#### **Informações sobre pesquisa:**

- Título da pesquisa: **Diferentes abordagens teóricas acerca do Autismo: respostas possíveis às perguntas de professores, pais e comunidade escolar de Brasília.**
- Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
- Pesquisadora participante: Iuly Anna Magalhães Gomes Monteiro

Lembrando que o Sr<sup>o</sup> (ª) poderá entrar em contato a qualquer momento, durante ou depois do estudo ser realizado, e tirar todas as suas dúvidas com as pesquisadoras, mesmo em ligações a cobrar para o número (61) 8247-1515 ou caso o Sr<sup>o</sup>(ª) se sinta lesado (a) ou prejudicado (a).

Nessa pesquisa o Sr<sup>o</sup> (ª) irá nos ajudar colocando suas dúvidas acerca do autismo. Sua participação é de forma voluntária sem nenhum custo, podendo se recusar a participar da pesquisa sem nenhuma penalidade. Poderá ser compensado, contribuindo para o conhecimento científico e para a sociedade. Garantimos que sua identidade será preservada.

A pesquisa descarta a possibilidade de riscos físicos ao participante, pois não haverá nenhuma intervenção ou procedimento, podendo ocorrer apenas riscos emocionais em pessoas mais sensíveis, aonde se o sujeito perceber que não lhe fará bem falar sobre este assunto poderá encerrar a entrevista a qualquer momento. Os resultados obtidos a partir dessa pesquisa serão publicados e permanecerão arquivados sob a posse da pesquisadora pelo prazo de 5 anos e posteriormente serão incinerados.

Desde já agradecemos sua participação.

Atenciosamente,

---

Profa. Dra.Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
(orientadora)



**APÊNDICE 2****CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDA**

Eu, \_\_\_\_\_

RG/CPF nº \_\_\_\_\_ abaixo assinado concordo em participar voluntariamente da pesquisa: **Diferentes abordagens teóricas acerca do Autismo: respostas possíveis às perguntas de professores, pais e comunidade escolar de Brasília.**

Declaro ter sido devidamente informado (a) pela pesquisadora participante **Iuly Anna Magalhães Gomes Monteiro** sobre os objetivos envolvendo a pesquisa, os possíveis riscos, bem como os benefícios e quanto ao número da pesquisadora para que eu possa entrar em contato quando julgar necessário.

Obtive também a garantia de que eu não serei obrigado (a) a participar e poderei desistir a qualquer momento da pesquisa sem qualquer penalidade. Foi-me concedida uma cópia deste documento.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura do participante

---

Iuly Anna Magalhães Gomes Monteiro  
(Pesquisadora)

### APÊNDICE 3

De acordo com a pesquisa que se intitula “**Diferentes abordagens teóricas acerca do Autismo: respostas possíveis às perguntas de professores, pais e comunidade escolar de Brasília**”, utilize o espaço abaixo para expressar quais suas dúvidas a respeito do Autismo. Que perguntas você gostaria de fazer para profissionais da área e autores?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Assinatura do participante

## APÊNDICE 4

Perguntas dos professores (nomes fictícios)

**Clara** – professora de alfabetização da escola A. Tem mais de 20 anos de experiência.

- Como lidar / trabalhar? Como reconhecer?

**Berenice** – monitora da escola A. Formada em Pedagogia recentemente, estudando para fazer mestrado.

- Origem do autismo. De onde vem? O que provoca? Será que é possível evitar? Conceituar em um nível orgânico.

**Elisa** – monitora da escola A. Trabalha há 5 anos na escola.

- Qual o tratamento? De que forma podemos trabalhar com essas crianças? Qual a causa do autismo?

**Ildete** – professora da escola A. Atualmente está responsável pela biblioteca, pois acabou de voltar a trabalhar depois de um afastamento por motivos de doença.

- Quando uma criança autista tem uma crise você deve tratar aquilo de que forma? Condicionando como se fosse uma coisa errada? Ou tratando com carinho? Como mediar? Durante o recreio até que ponto você pode deixar a criança isolada? Ou deve insistir para que brinque com ou outros? Interagir ou deixar como está?

**Jordana** – professora da escola A. Trabalha com a turma do 4º ano e trabalha na escola há mais de dez anos.

- Quais as diferenças da síndrome?

**Leandra** – trabalhava na sala de recursos, hoje ajuda na coordenação.

- Qual a predisposição para o autismo?

**Maria Rita** – uma das professoras mais antigas e mais experientes da escola A. Trabalha na sala de “ensino especial”, como a escola chama. Tem mestrado e está tentando o doutorado.

- Troca de informações sobre quais tipos de trabalho, metodologia, material que devem ser utilizados para um melhor resultado, para trabalhar no mesmo ritmo que os profissionais da área trabalham.

**Maria Fernanda** – professora do 3º ano da escola A. É também Psicopedagoga.

- De onde vem o autismo?

**Marlene** – professora do 3º ano da escola A. Trabalha há mais de dez anos na escola.

- Repartir mais os CIDS. Quais as universidades do Brasil que de fato pesquisam só sobre autismo em si? E que atendem a comunidade com sessões terapêuticas.

**Sibele** – gestão da escola

- Como lidar com essas pessoas? Nem todos são iguais.

**Wanda** – professora que trabalha na sala de “ensino especial”, junto com a Maria Rita.

- Como lidar com essas crianças? Qual o seu desenvolvimento? Cada criança é diferente, como ajudar a diminuir na agressividade? Como lidar com os pais? De que forma o professor pode explicar aos pais que por mais que tenham uma síndrome eles precisam de limites? E o que os pais devem fazer?

**Wilma** – professora de espanhol do ensino fundamental da escola B, recém-formada.

- O autismo tem cura?

**Cristina** – professora do 3º ano do ensino fundamental da escola B. Trabalha na escola há mais de 5 anos.

- Como o autista se alfabetiza?
- O autista consegue ser inserido em um mercado de trabalho?
- Que profissão exerce?

**Jéssica** – professora auxiliar do ensino fundamental, recém-formada. Trabalha há 2 anos na escola B.

- Em que momento do desenvolvimento de uma criança é possível diagnosticar o autismo?
- Como o professor pode se preparar para lidar e contribuir para uma melhor qualidade de vida das crianças autistas?
- Como deve ser a relação família/escola no que se refere a desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças autistas?

**Ariel** - professora auxiliar do ensino fundamental, recém-formada. Trabalha há 2 anos na escola B.

- Qual o preparo que o profissional da educação deve ter para atuar com um aluno autista?
- A partir de que idade/faixa etária se identifica o autismo?

**Marcelo** – professor de educação física da escola B. Recém-formado, trabalha na escola há 2 anos.

- Como se deve mediar um aluno com autismo em uma aula?
- Como se caracteriza o autismo na infância?
- Quais atitudes podemos ter para lidar em diferentes comportamentos em relação ao autismo?

**Renata** – professora do 2º ano do ensino fundamental da escola B. Trabalha há pouco mais de um ano na escola.

- Existe cura para o autista?
- Como ensinar para uma pessoa que tem um nível avançado de autismo?

**Fernando** – professor de geografia do ensino fundamental II. Trabalha na escola há 7 anos.

- Quais atividades esportivas mais recomendadas para as crianças com autismo?

- Quais estratégias os educadores devem adotar para contribuir para a construção do conhecimento dessas crianças?

**Elisa** – professora de educação física da escola B. Trabalha na escola há 10 anos. Dá aula para a Educação Infantil.

- Quando a criança autista se recusa a participar de alguma determinada atividade em grupo, como proceder? Respeitar o seu tempo e deixá-la afastada ou estimular e insistir nas relações?

**Clóvis** - professor de educação física da escola B. Trabalha na escola há 10 anos. Dá aula para a Ensino Fundamental I.

- O autismo tem graus de diferenciação e complexidades?
- Quais as articulações para as salas que tem um autista: número de alunos, tutores, tempo de aula?

**Júlia** – professora auxiliar do ensino fundamental, recém-formada. Trabalha há 1 ano na escola B.

- Quais tipos de conhecimento é necessário que os profissionais da educação adquiram para saber lidar com os alunos autistas?

**Ana** – professora do 5º ano do ensino fundamental. Trabalha há 3 anos na escola B.

- Que estratégias podem ser implementadas, junto às redes de ensino públicas, para garantir a informação dos docentes e discentes na inclusão dos alunos autistas?

**Cleiton** - professor de matemática da escola B. Trabalha na escola há 4 anos. Dá aula para a Ensino Fundamental II.

- Um autista reconhece a sua família como o “porto seguro”?
- Um autista pode ser “curado”?
- Por que o conhecimento matemático, em muitos casos, é de fácil acesso ao autista?

**Paula** – professora de educação infantil da escola B. Trabalha com crianças de 5 anos de idade.

- Qual a diferença entre autismo e síndrome de Asperger?
- Quais são os sintomas mais comuns?
- Quais são as causas?
- Como a professora pode ajudar a família?

**Talita** - professora auxiliar do ensino fundamental, recém-formada. Trabalha há 2 anos na escola B.

- Quais os melhores métodos para utilizar em sala de aula que auxilie no processo de ensino e aprendizagem de alunos autistas?
- Qual a formação que professores devem buscar para atender as demandas pedagógicas de alunos autistas?
- Como desenvolver um trabalho de parceria entre escola, família e docente?

**Cíntia** – professora de biologia do ensino fundamental II da escola B.

- Como os alunos com autismo devem ser avaliados?
- Como trabalhar com os alunos a presença de colegas autistas?
- Como lidar com o autista em um momento de agressividade?
- Quais os melhores métodos para se ensinar um aluno autista?
- Como o espaço físico deve ser adaptado para o aluno autista?

**Lucas** – professor de música da educação infantil da escola B.

- Existe algum tipo de som que soe mais agradável ao portador de autismo?  
Algum tipo de som que seja mais agressivo?
- Qual sua capacidade de aprendizado?
- Como diferenciar sintomas de autismo, de outros, como birra ou manha?

**Igor** – professor de geografia do ensino fundamental II da escola B.

- O autista é agressivo?
- Qual a melhor forma de abordar um autista?
- É possível tirar o autista do isolamento?
- O autismo é um processo reversível?
- Todos os autistas são iguais ou há diferentes tipos?
- A cultura, a religião ou a geografia influenciam na origem do autismo?

**Arlene** - professora de educação infantil da escola B. Trabalha com crianças de 4 anos de idade.

- Como o diagnóstico é feito?
- Quais são os sintomas mais comuns?
- Autismo pode ser confundido com TDAH?
- A partir de que idade é possível detectar o autismo?

**Walcyr** – professor de história do ensino fundamental II da escola B.

- É possível alfabetizar um aluno autista? Como?
- Existem pesquisas acerca deste assunto? Onde?
- Existe benefício para o autista, assim como um deficiente por parte do governo?
- O autista é agressivo?
- Quais os profissionais envolvidos que detectam uma criança com autismo?
- Existem políticas públicas voltadas ao atendimento tanto na área da saúde como na área da educação para esse portador de necessidade? Quais?



**Sônia** - professora de educação infantil da escola B. Trabalha com crianças de 5 anos de idade.

- Quais as diferenças entre autismo e asperger?
- Como diferenciar o autismo do asperger?
- Quais as principais características do autista?

**Carolina** - professora de educação infantil da escola B. Trabalha com crianças de 6 anos de idade.

- Como alfabetizar criança autista?
- A partir de que idade o autismo se manifesta na criança?
- O autista tem o seu desenvolvimento intelectual igual a maioria das crianças?

**Rita** - professora de educação infantil da escola B. Trabalha com crianças de 3 anos de idade.

- Quais os tratamentos utilizados com crianças autistas?
- Quais os sintomas do autismo?

**Márcia** - professora de educação infantil da escola B. Trabalha com crianças de 6 anos de idade.

- É possível que uma vacina possa provocar autismo?
- Existem relatos em que pais dizem que seus filhos eram “normais” e de repente começaram apresentar características de autismo. Isso é possível?

**Suely** – assistente psicopedagógica da escola B. Trabalha auxiliando a coordenadora da educação infantil.

- A alimentação pode alterar/melhorar a qualidade de vida do autista, inclusive no comportamental?
- Quais as características diferem a síndrome de asperger do autismo?

**Silvana** - professora de educação infantil da escola B. Trabalha com crianças de 6 anos de idade.

- Existe grau de autismo?
- O que fazer quando a família demonstrar resistência em admitir o diagnóstico da criança?
- Com alfabetizar uma criança autista?
- Qual o melhor método?

**Marina** - professora de educação infantil da escola B. Trabalha com crianças de 5 anos de idade.

- Qual o melhor método de alfabetização para os autistas?
- Na escola, como fazer as crianças da faixa etária de 5 anos entenderem as diferenças entre eles?

**Carlos** - professor de educação física do ensino fundamental II da escola B.

- Qual a melhor idade para começar a praticar esportes?
- Como incluir o aluno com autismo na aula de educação física?
- Como o professor deve se portar em uma situação onde o aluno se isole dentro de aula?

**Pedro** - professor de educação física do ensino fundamental II da escola B.

- Qual a idade que se manifesta essa doença?
- Como nós professores podemos diagnosticar o processo de desenvolvimento do autismo?
- Existe um retardo mental e/ou intelectual da criança?
- Existe algum processo facilitador para a comunicação com o autista?
- Eles conseguem expressar suas emoções?
- Já existe algum tratamento para a cura do autismo?

- São crianças agressivas?
- As crianças são medicadas no processo de cura?
- É um distúrbio de ordem biológica ou psicológica?

**Leandro** - professor de geografia do ensino fundamental II da escola B.

- Como identificar uma pessoa autista?
- A síndrome de asperger é considerada uma forma de autismo?
- Qual a melhor maneira um leigo abordar uma pessoa autista, caso necessário?

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

#### A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6º ( VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º ( VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/12/2012, Página 2 (Publicação Original)

Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>